

Tiedemann, Rolf

Kunst Erziehung Kunsterziehung

Pädagogische Korrespondenz (2008) 38, S. 29-43



Quellenangabe/ Reference:

Tiedemann, Rolf: Kunst Erziehung Kunsterziehung - In: Pädagogische Korrespondenz (2008) 38, S. 29-43 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34001 - DOI: 10.25656/01:3400

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-34001>

<https://doi.org/10.25656/01:3400>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 38

HERBST 2008

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 / 597 35 96

Redaktion:
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main), geschäftsführend
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069 5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,– EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.

Copyright:
© 2008 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Anzeigen und Buchhandelsvertrieb:
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Gesamtherstellung:
Verlag Budrich UniPress, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen

- 5 ESSAY
Karl-Heinz Dammer
Brauchen wir noch eine „kritische Erziehungswissenschaft“?
- 28 NACHGELESEN
Rolf Tiedemann
Kunst Erziehung Kunsterziehung
- 44 AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG
Andreas Gruschka
Die Bedeutung fachlicher Kompetenz für den Unterrichtsprozess –
Ergänzende Hinweise aus der rekonstruktionslogischen Unterrichtsforschung
- 75 DOKUMENTATION I
Auszug aus dem Gutachten 2
- 77 DOKUMENTATION II
Brief an den geschäftsführenden Herausgeber der „Zeitschrift für Pädagogik“
- 80 DAS AKTUALISIERTE THEMA
Johannes Twardella
Vergleichsarbeiten – Eine Fallstudie zu einem Instrument schulischer Evaluationskultur
- 98 AUS DEN MEDIEN
Sieglinde Jornitz
Witz komm 'raus, du bist umzingelt!
Über das Misslingen zweier Karikaturen
- 105 IN MEMORIAM
Andreas Gruschka
Unser bester Leser! Eine Erinnerung an Gernot Koneffke

NACHGELESEN

Bevor sich Rolf Tiedemann mit all seiner Kraft der Herausgabe der Werke Adornos und Benjamins widmete, hatte er Zeit, sich auch mit pädagogisch relevanten Sachverhalten zu beschäftigen. Er tat dies als Bildungssoziologe, angeregt durch die maßgeblichen Arbeiten seines Lehrers Adorno. 1965 trug er seine Beobachtungen zum Verhältnis von Kunst, Erziehung und Kunsterziehung in der sich damals formierenden Bildungs-Sektion der Deutschen Gesellschaft für Soziologie vor. Die wurde einige Jahr später ein wichtiges Forum der soziologisch ausgebildeten Nachwuchswissenschaftler, die sich mit Bildungsreformen und -forschungen professionalisierten. Wie die Geschichte gezeigt hat, blieben Tiedemanns Hinweise zur wissenschaftlichen Kritik an der Pädagogik für diese Wissenschaftler ähnlich folgenlos wie Adornos im gleichen Jahr vorgetragenen „Tabus über dem Lehrberuf“ oder die einige Jahre zuvor veröffentlichte „Theorie der Halbbildung“.

Der Text reagiert auf einen Deutschunterricht und dessen Umgang mit sprachlichen Kunstwerken, kurz bevor die Bildungsreform die Schule erfasste. Historisch erscheinen so seine Hinweise auf die „Wesensschau“, mit der sich bis zur Reform Didaktiker beschwörend aus der Flachheit ihrer Konstruktionen zu Höherem und Tieferem empor- und herunterschraubten. Aber selbst dieses Vergangene ließe sich leicht durch die heutigen Ersatzformeln für eine nicht in der Sache liegende Wesenhaftigkeit des Unterrichts substituieren: Literacy, Kompetenz, Standards.

Ungemein aufschlussreich und aktuell sind Tiedemanns Überlegungen überall dort, wo sie auf die Voraussetzungen und Folgen eines Unterrichts sich beziehen, der Kunstwerke zum Stoff erklärt, aber weder die damit gegebene Sachlichkeit noch die Zugänglichkeit durch Schüler ernsthaft aufgreift. Wo das Werk eine ästhetische Erfahrung herausfordert, fürchtet die Didaktik das Undomestizierte dieser Erfahrung und flüchtet ersatzweise in „Einstimmung“, „Erlebnis“ oder verselbständigte Arbeit an der Formanalyse. Geradezu prophetisch geraten die Hinweise Tiedemanns, wenn man mit seiner Tendenzbeschreibung auf die heutigen Triumphe einer Entsorgung der Sache durch Didaktisierung blickt. Das „Unwesen“, dem man allererst ganz sich stellt durch die von Tiedemann geforderte mikrologisch genaue Beobachtung des alltäglichen Unterrichts, hatte er mit seiner Bildungssoziologie bereits genau im Visier gehabt. Auch das macht den Text zu einem historischen Lehrstück.

Wir danken dem Verlag „Text und Kritik“ für die Druckerlaubnis. Er hatte ihn in einem jüngst erschienenen Sammelband mit Arbeiten Tiedemann aufgenommen: „Niemandland – Studien mit und über Theodor W. Adorno“, München 2007

A.G.

Rolf Tiedemann

Kunst Erziehung Kunsterziehung¹

In den »Buddenbrooks«, dem bald 70 Jahre alten Roman Thomas Manns, findet das in Deutschland seit je gestörte Verhältnis von Kunst und Erziehung aus der Optik des Künstlers sich dargestellt: während der Kandidat Moder-
sohn den »jungen Leuten, die sich großenteils aufs Meer, ins Geschäft, ins ernsthafte Lebensgetriebe« sehnen, ein Gedicht auswendig zu lernen zumutet, »ein kindisches Machwerk«, das »The monkey« heißt, geht das Pausengespräch Hanno Buddenbrooks und seines Freundes – der einzigen in der Klasse, die Gedichte noch den Geschäften vorziehen – über Poes Roderich Usher, diese »wundervollste Figur, die je erfunden worden ist«. Die Szene erstellt ein nicht veraltetes, kaum karikierendes Modell dessen, was Lehrer stets noch den ihnen überantworteten Kindern zumuten und dem heute nicht anders als um neunzehnhundert – auch das hat der Dichter in der Ovidstunde des Doktor Mantelsack vorweggenommen –, sehr genau Vergehen an den Kunstwerken selber entsprechen. Daß jemandem auf der Schule zu ihrer adäquaten Erfahrung wäre verholten worden, ließe weder aus der ernsthaften autobiographischen noch aus der fiktiven Literatur, die etwas taugt, allzu oft sich belegen. Umso gehäufte enthalten sie Beispiele dafür, wie noch die Möglichkeit solcher Erfahrung den Schülern ein für allemal ausgetrieben wird. – Musik und bildende Künste fristen in der deutschen Schule, insbesondere in der höheren und jedenfalls im heute verbreitetsten Typus, ein Dasein am Rande des Unterrichts, obgleich eines unter Naturschutz. Sie werden in Fächern behandelt, die auf Prüfungskonferenzen wenig zählen; Lehrer unterrichten sie, deren soziales Ansehen, soweit es nicht durch die gleichzeitige Vertretung eines naturwissenschaftlichen Fachs oder einer Fremdsprache gestützt wird, am unteren Ende der Skala rangiert und zwar sowohl nach der Einstufung der Kollegen wie in der der Schüler. Lediglich mit der Dichtung verhält es sich vorläufig noch anders. Allerdings spielen ihre Werke in den Fremdsprachen im allgemeinen auch keine große Rolle mehr, weil die Erlernung der Sprachen selber mittlerweile unverhältnismäßig viel Zeit beansprucht. Im Deutschunterricht dagegen sehen die Schüler sich relativ früh schon und dann nahezu ausschließlich Kunstwerken und ihnen ähnlichen, von der Kultusbürokratie oder den Lehrern für Kunstwerke gehaltenen, Gebilden konfrontiert. Bereits diese unterschiedliche Einschätzung der pädagogischen Relevanz von Musik und bildender Kunst einerseits, der von Dichtungen auf der anderen Seite, ist ein Indiz dafür, daß mit der Kunsterziehung verschiedenes nicht in Ordnung

1 Erweiterte Fassung eines Vortrags, gehalten am 5. November 1965 in Frankfurt am Main vor dem Fachausschuß für Soziologie der Bildung und Erziehung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie.

ist: mögen nun Musikunterricht und Kunsterziehung ihre objektiven Chancen nicht nutzen oder – wahrscheinlicher – mag der Deutschunterricht künstlich am Leben erhalten, was in dieser Form kein Daseinsrecht mehr beanspruchen kann. – Im folgenden soll, improvisiert und thesenhaft, versucht werden, anhand der Funktion von Dichtung im Deutschunterricht einiges zum Verhältnis von Kunst und Erziehung heute beizutragen. Improvisierend muß der Versuch auch deshalb bleiben, weil wenig über den Deutschunterricht in höheren Schulen bekannt ist. Dringendstes Desiderat an die, hierzulande erst beginnende, empirisch-soziologische Bildungsforschung ist die *content analysis* eines repräsentativen *samples* von Unterrichtsstunden, die mittels Tonbandprotokollen festzuhalten wären. Parallel dazu sollten Untersuchungen über die gebräuchlichen Didaktiken und über die Lehrpläne und Richtlinien der Schulverwaltungen zum Deutschunterricht, schließlich über die anscheinend viel benutzten Unterrichtsbeispiele in den Fachzeitschriften durchgeführt werden. Einzig über deutsche Lesebücher liegen eine Reihe verdienstvoller Studien vor; so erschreckend deren Ergebnisse auch sein mögen, die Situation dürfte als noch viel finsterer sich erweisen, wenn einmal untersucht würde, welche Auswahl aus den Lesebüchern die Lehrer treffen und tatsächlich im Unterricht behandeln. Theoretische Erwägungen haben die empirische Forschung zu begleiten; vorläufig müssen sie von desultorischen Kenntnissen, auch der zufälligen eigenen Erfahrung aus zu verallgemeinern wagen. Die Gefahr, von der Empirie korrigiert zu werden, braucht in diesem Fall wohl weniger noch als sonst von der Theorie gefürchtet zu werden, da solche Widerlegung nur erweisen würde, daß es ganz so schlimm denn doch nicht ist, – eine Gefahr indessen, die kaum sehr groß ist.

I

Was immer das Ziel von Kunstpädagogik sein mag, es wird sich nur erreichen lassen, wenn Lehrer und Schüler ihre Mühe an authentische Kunstwerke wenden, nicht an Gebilde vom Typus des Monkey-Gedichts.² Pädagogisch kaum weniger sinnlos wäre selbstverständlich, mit Quintanern oder Quartanern den »Faust« oder die »Duineser Elegien« zu lesen. Der objektive Stand der Psyche von Kindern und jungen Menschen markiert eine Grenze, die Pädagogik zu respektieren hat, sie ist jedoch sehr viel weiter anzusetzen, als die Lehrer im allgemeinen tun. Keinesfalls darf die Sprache der Schule die Verlängerung jenes Tones sein, den vor allem ältere Verwandte gegenüber sehr kleinen Kindern anschlagen und der nur von jenen für Kindersprache gehalten wird, in der Tat jedoch die Kinder barbarisch auf einer Bewußtseinsstufe fixiert, auf der Menschen wahrscheinlich nie zu stehen brauchten. Vielmehr ist – wie Hegel schon wußte – jenes eigene Gefühl der Kinder, »wie sie sind, unbefriedigt zu sein«, in ihnen selbst vor-

2 Der Vortrag steht in engstem Zusammenhang mit Adornos Abhandlung »Zur Musikpädagogik« (vgl. 14, 108ff.), ohne daß im einzelnen jeweils noch darauf verwiesen wird.

handen »als der Trieb, der Welt der Erwachsenen, die sie als ein Höheres ahnen, anzugehören, [als] der Wunsch, groß zu werden«; dieses Gefühl hätte Pädagogik zu entwickeln und zu befriedigen. Das ängstliche Bestreben, Kinder nur ja nicht zu überfordern, läuft auf die von Hegel kritisierte »spielende Pädagogik« hinaus: diese »nimmt das Kindische schon selbst als etwas, das an sich gelte, gibt es den Kindern so und setzt ihnen das Ernsthafte und sich selbst in kindische, von den Kindern selbst geringgeachtete Form herab«.³ Sicherlich kennen Kinder auch das Gegenteil, ein dumpfes Gefühl, das austernhaft die eigene Beschränkung perpetuieren will und darin der spielenden Pädagogik, welche heute wohl vor allem durch Reminiszenzen an falsche Theoreme der Jugendbewegung der Wende zum 20. Jahrhundert vermittelt wird, nur zu sehr entgegenkommt. Zwischen beidem wäre kein flacher Ausgleich herzustellen, nicht der ominöse Mittelweg sollte beschritten, sondern entschieden an das erstere, die behutsame, aber inkonsequente Überforderung der Schüler, appelliert werden. Unendlich vielmehr als am Buchstabieren der kindischen Machwerke in der Schule erfährt Hanno Buddenbrook über Kunst, wenn er atemlos der Lohengrinaufführung im Stadttheater zuhört, obwohl sie ihn nur zu versprengten Blitzen von Verständnis gelangen läßt. Gerade das Halbverstandene, ohne Hilfe tatsächlich nur zur Hälfte Zugängliche, stellt einen der stärksten Reize im kindlichen Leben dar. Nicht sein Verbot, allein die Erfüllung dieses Reizes, den Versuch, der bloßen Neugierde zum vollen Verständnis zu verhelfen, darf eine menschenwürdige Pädagogik zur Aufgabe erheben, ähnlich der Kantischen Philosophie, deren Dignität nicht im Eingrenzen von Erkenntnis sondern in der Insistenz auf der Idee ruht, die, obgleich unendliche, Aufgabe doch bleibt. – Wie auf die Auswahl der zu behandelnden Werke, so wäre auch auf die Form ihrer Behandlung im Unterricht erst noch verantwortlich zu reflektieren. Die Schüler etwa Gedichte vortragen zu lassen, das laute Lesen von Dramen in verteilten Rollen kann, in Maßen angewandt, wichtig für die Erfahrung von Kunst sein, nicht zuletzt um jenes Versprechen von Glück, das jedes Kunstwerk als sein Moment bei sich führt und das wesentlich an die Erfahrung seines Sinnlichen gebunden ist, der Einlösung näher zu bringen.

Außerordentlich fragwürdig dürfte dagegen der pädagogische Sinn des Auswendiglernens sein. Sehr schnell wird es von den Kindern als bloße Belastung empfunden, dazu als eine, deren Nutzen, anders als bei mathematischen und chemischen Formeln, von ihnen zu recht nicht eingesehen wird. Nun ist einer der legitimsten Zwecke der Kunsterziehung ohne Zweifel, die Kinder zu emanzipieren von der quicken und omnipräsenten Frage nach dem praktischen, unmittelbar in klingender Münze sich auszahlenden Nutzen von allem und jedem Tun, aber deshalb muß der Sinn der Beschäftigungen, die man ihnen zumutet, nur um so genauer sich angeben lassen. Hinzukommt,

3 Hegel, Grundlinien der Philosophie des Rechts, ed. Glockner, Stuttgart-Bad Cannstatt 1964, S. 253.

daß, einer Annahme des Psychoanalytikers Spitz zufolge⁴, die kindliche Trotzphase anscheinend recht nahe an die Ausbildung der Urteilsfähigkeit geknüpft ist; das könnte den Widerstand gegen die belastende, der Verinnerlichung aber nicht zugängliche Anforderung des Auswendiglernens erklären helfen, welche die Kinder sich verstocken macht, von ihnen mit einer Trotzreaktion beantwortet wird, die leicht zur Entfremdung von dem führt, worauf reagiert wird, hier zu der vom Kunstwerk selber. In solcher Entfremdung der Schüler dürfte dann wiederum, die Kunstfremdheit der meisten Lehrer ergänzend, die triste Langeweile so vieler Deutschstunden ihren Grund haben, in denen ein stumpfer Mechanismus der Rezeption statthat, der unterschiedslos, motorisch fast, einen literarischen Text nach dem anderen konsumiert. Die Bildung psychischen Widerstandes gegen eine vom Profitmotiv beherrschte Welt wird derart gerade durch die Befassung mit Kunstwerken desavouiert, ihre Erfahrung als die von Geistigem unmöglich gemacht.



4 Vgl. René A. Spitz, Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation, Stuttgart o.J., S. 49.

II

Gerecht wird dem Kunstwerk eine Rezeption, die es als verbindlich für den Rezipierenden einsieht. Damit soll nicht den Evangelischen Akademie-Anliegen vom Schlage der Lebenshilfe durch Dichtung oder einem kunstfremden Projizieren eigener sogenannter Probleme in Kunstwerke hinein das Wort geredet werden. Eher handelt es sich für die Pädagogik darum, der Sensationen sich zu bedienen, die vom Aktuellen, vom Neuen gerade in der Kunst ausgehen und denen junge Menschen besonders offen sind. Anstatt ihre Affinität zum jeweils Modischen zu verketzern, wäre hier das Interesse im Gegenteil zu steigern, freilich auch in fundierte, das Aktuelle aus seiner Geschichte heraus verstehende Einsicht zu überführen. Zudem bewahren die neueren und neuesten Tendenzen der Kunst selber dort, wo sie wahrhaft Progreß bedeuten, die Tradition immer auch in sich auf; der Bruch mit ihr fällt nicht vom Himmel, ist niemals ein ungeschichtliches, naturwüchsiges *nunc stans*, Kunst entdeckt vielmehr ihr Neues stets im Alten selber, an dem, wie in der Spektralanalyse die Farben, Vergängliches und Gegenwärtiges sich auseinanderlegen. Deshalb wird auch im Unterricht die große traditionelle Kunst ihren Platz, vielleicht den zentralen, behalten müssen. Aber ihre Behandlung hat entschieden von allem Historismus sich zu lösen, der an den Kunstwerken – indem er scheinbar einem jeden sein Unverwechselbares attestiert – das, was sie zu Kunstwerken allererst macht: ihr Hinausschießen übers bloß Daseiende überhaupt nicht wahrzunehmen vermag. Kunsterziehung wird im Gegenteil – wie Benjamin von aller Geschichtswissenschaft fordert – auch das Kunstwerk der Vergangenheit als eines zu entschlüsseln haben, das immer schon die Jetztzeit meint; auf das Licht nur von der Gegenwart her fällt; und die zeitgenössische Kunst wird, umgekehrt, als Glied der Tradition, und sei es einer Tradition von Brüchen, zu interpretieren sein. Gelingen kann es freilich nur, wenn die Behandlung sich entschieden auf authentische Werke beschränkt; weder Jahre auf Schillers Dramen und Balladen verwendet, jedoch den Schülern kaum die Namen Büchners und Hölderlins nennt, noch immer wieder Bergengruen, Wiechert und Gertrud von Le Fort als Vertreter der modernen Literatur anbietet, mit der sie wenig mehr als nichts zu tun haben. In den letzten Jahren scheint die Schule in der *short story* eine ihr besonders angemessene Form moderner Literatur entdeckt zu haben; didaktisch mag der Lehrer es mit Kurzgeschichten ja bequemer haben, welche Tendenzen jedoch in Wahrheit die Literatur heute bestimmen, wird er an ihnen kaum demonstrieren können, dazu hätte er sich im Ernst auf deren zentrale Formen, die der modernen Lyrik und vor allem den avancierten Roman, einzulassen. Auch hier verschlägt das Stereotyp des Zu-schwierig-für-die-Schüler überhaupt nicht als Argument. Ein vorläufiges, nur partielles Vermögen des Nachvollzugs wäre von der Pädagogik weniger zu fürchten als sinnvoll einzusetzen und fruchtbar zu machen; auch gehört es den wichtigen neuen Werken oft integral an. Sowohl leicht verständliche Werke noch mundgerechter zu machen wie schwierige, komplexe zu versimpeln und ih-

nen eine undifferenzierte Rezeption zu erschleichen, ist das Verkehrte. Alles kommt darauf an, die Schwierigkeiten von Kunst *als* Schwierigkeiten ins Bewußtsein zu heben.

III

Dazu bedarf es des intensiven sich Versenkens ins Detail der Werke, auch und zumal ins technisch-poetologische. Nirgend anders als in der Durchdringung der Zellen, im insistenten Hinblick auf das Besondere, dem mikrologischen Eingehen auf die künstlerische Konkretion kann Kunst überhaupt erfahren werden; allererst ihre Erkenntnis fällt mit ihrer vollen Erfahrung zusammen. Von dieser elementarsten Einsicht aller – keineswegs nur der neueren – Ästhetik scheinen die Pädagogen des Deutschunterrichts schlechterdings ausgeschlossen. Deren nicht Ästhetik, sondern »Grundhaltung«, wie sie selbst bezeichnend genug sagen, mag ein einziger Satz belegen; er befindet sich in einem weit verbreiteten Sammelband von Musterabhandlungen über »Sprache und Schrifttum im Unterricht« aus der Zeitschrift »Wirkendes Wort«: »Der Deutschunterricht kann dazu beitragen, [das] Hineinwachsen in neue Bereiche des Seins und damit in die Ordnung des Seins organisch zu gestalten, wenn er in der Dichtung, nachdem die seinserhellende Kraft des Wort-Kunstwerks wirksam geworden ist, menschliche Grundhaltungen sichtbar macht, Haltungen des Menschen in den wechselnden und oft schicksalhaften Situationen, nicht etwa so, daß der Schüler im Sinne einer bloßen Lebenskunde seine Verhaltensweisen im Leben ablesen könnte, sondern im Sinne der Erkenntnis, daß in der Dichtung eine Lebenswirklichkeit geboten wird, die ihm Bildungs- und Lebenshilfe sein kann.«⁵ Eine Kritik von dergleichen Gallimathias erübrigt sich, sie liegt in Adornos »Jargon der Eigentlichkeit« vor. Unmittelbar lassen Seinserhellung, organische Gestaltung des Hineinwachsens und das Angebot von Lebenshilfe sich erfreulicherweise nicht in pädagogische Praxis übersetzen, desto vollständiger wird diese jedoch durch das ständige Schielen nach ihnen korrumpiert. Demgegenüber ist die etwas altmodische, wohl nur noch im Unterricht in den toten Sprachen gepflegte Manier, Rhetorik und Poetik als einen Regelkanon vorzutragen, das Bessere. In der gegenwärtigen Situation könnte es helfen, wenn der technischen Seite der Dichtung auch im Deutschunterricht wieder ein Recht verschafft würde, ohne daß man nun von einem Extrem ins andere fiele; Seinsgeraune durch den Rückfall in eine seit dem Sturm und Drang überholte Ästhetik ersetzte. Poetik, Dramaturgie und Stilistik sind nicht unabhängig von ihrer Realisierung in den Werken zu lehren, die konkreten Werke können nicht als bloße Exempel für ein ihnen gegenüber selbständiges Klassifikationssystem behandelt werden. Die technisch-poetologischen Elemente müssen

5 Wilhelm Poethen, Menschliche Grundhaltungen in der Dichtung. Leitgedanke eines Lektüreplans für Unterprima, in: Wirkendes Wort, Sammelband IV, Sprache und Schrifttum im Unterricht, Düsseldorf 1962, S. 116f.

zum Sprechen gebracht werden, indem zunächst von einem jeden sein Stellenwert fürs Ganze des Gebildes aufgezeigt und weiter dann in äußerster Nähe zum Text entfaltet wird, wie ein jeglicher künstlerischer aus der Spannung zwischen gesetzter Norm und ihrer Durchbrechung lebt. Ist diese Spannung nur an wenigen, verschiedenen Epochen angehörenden Werken den Schülern einmal aufgegangen, so haben sie bereits Entscheidendes über das geschichtliche Anwachsen der Spannung, über die für die moderne Literatur konstitutive Entfremdung zwischen Konvention und Ausdruck gelernt. – Analoges gilt von der Funktion der Literaturgeschichte im Unterricht. Seit den, nach ihrem Herausgeber so genannten Richtertschen »Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens« von 1925 begegnen immer wieder, etwa auch in den nordrhein-westfälischen »Richtlinien für den Unterricht im Deutschen« von 1952, Versuche, auf Literaturgeschichte in der Schule zu verzichten;⁶ tatsächlich nimmt diese nach wie vor fast überall beträchtlichen Raum ein, Triftiges läßt sich dagegen auch kaum anführen. Groß scheint allerdings die Versuchung, daß die geschichtliche Darstellung der Literatur sich selbstständig, die Erörterung von Epochen, Namen, Daten den Rezipierenden davon dispensiert, auf das konkrete Kunstwerk selber einzugehen, über ihm zunächst einmal sich selber zu vergessen. Leicht erhebt Literaturgeschichte sich zu weit ‚über‘ die einzelnen Werke, entwirft weite historische Panoramen, deren – kaum von den Werken, sondern aus irgendeiner Pseudo-Philosophie des Lebens – abdestillierte Kategorien, früher mit Vorliebe moralischer, heute meist existentieller Provenienz, zwar alles Mögliche zu umgreifen vermögen, nur nicht das Kunstwerk. Es gibt keine Literaturgeschichte, für welche die Werke lediglich Belegcharakter haben; diese begründen immer erst jene, nur *in* den Gebilden selber ist historische Bewegung enthalten und auszumachen, ihre Wahrheit bleibt gebunden an den Zeitkern in jedem einzelnen, – das hätte auch Kunstpädagogik bei all ihren Schritten zu berücksichtigen.

IV

Unvergessen ist mir ein Greuel von Deutschlehrer, der uns fast zwei Jahre lang mit dem kapitelweisen Verlesen der Kindermannschen Literaturgeschichte ennuyierte; vor einem neuen Kapitel trug er jeweils einige Gedichte vor, um uns in die zu behandelnde Epoche – wie er das immer wieder formulierte – ‚einzustimmen‘. In solcher Entwürdigung der Kunstwerke zu ‚Stimmungsträgern‘, bloßen psychologischen Stimuli überschlägt sich die Banau sie schon wieder; als rückhaltlose Negation von dergleichen psychologischen Appellen wäre wohl so etwas wie richtige Kunsterziehung zu definieren. Sie wird das Interesse der Schüler wachzurufen und zu entwickeln versuchen im Sinne des Thomas Mannschen Begriffs von Interesse, der Leidenschaft mit

6 Vgl. Ernst Busch, Der Lektüreplan im Deutschunterricht, in: *Wirkendes Wort*, a.a.O. [Anm. 5], S. 81.

Kälte und Exaktheit verbindet. An die Stelle der zutiefst antikünstlerischen Substitution der eigenen Situationen und Befindlichkeiten durch die Kunstwerke träte deren analytische Erkenntnis; der Enthusiasmus junger Menschen, weit entfernt abgeschnitten zu werden, käme vielmehr auf dem Weg der Analyse erst wahrhaft zu sich selbst, erst ein Enthusiasmus, der ans Objekt so sich verliert, daß er die eigene subjektive Gestimmtheit darüber vergißt, wird künstlerisch *und* pädagogisch legitimiert heißen dürfen. – Wie dagegen unter den Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft tatsächlich Kunstwerke rezipiert werden, sieht anders aus. Grob und vorläufig lassen sich drei Rezeptionsweisen unterscheiden: neben dem projizierenden Typus, der sich in die Werke ‚einfühlt‘ und an ihnen nur wahrnimmt, was er zuvor selber hineinsteckte, findet sich der ‚Verwender‘, von dem, einem Vulgär-Pragmatiker, die Objekte ausgewählt und hergerichtet werden nach Maßgabe ihrer Brauchbarkeit für den psychischen Haushalt des rezipierenden Subjekts; schließlich begegnet, wahrscheinlich am häufigsten heute, der typische ‚Verfüger‘, dem die Kunstwerke Gegenstände seines depravierten Spieltriebs abgeben, der über alle mit der Suada des Vertreters überflüssiger Konsumartikel zu schwatzen versteht. Keineswegs auf die Schule beschränkt, können diese Typen hier besonders leicht studiert werden. Sie sind durch den Hinweis auf eine falsche Konzeption von Kunsterziehung, gar mit der Unfähigkeit der Kunsterzieher nicht hinlänglich zu erklären, wären vielmehr als Produkte bestimmter Momente des gegenwärtigen Sozialcharakters abzuleiten. Die amerikanische Sozialpsychologie führte bei dessen Beschreibung den Begriff des Konkretismus ein, der von Adorno auf deutsche Verhältnisse angewandt wurde. »Es handelt sich um die heute in den verschiedensten Untersuchungen, besonders aber in solchen über junge Menschen zutage tretende Unfähigkeit, sich über den unmittelbaren Erfahrungskreis, das ‚Nächste‘ zu erheben, um ein Haften am ‚Realen‘ im pathogenen Sinn. Das Pathogene besteht darin, daß die Einzelerfahrung in ihrer Unmittelbarkeit hingenommen und nicht echt in ihren über die Unmittelbarkeit hinausgehenden Zusammenhängen mehr erfahren wird; es ist also keine echte Konkretheit, sondern eine, die auf eine Verstümmelung des Weiterdenkens und Begreifens verweist.«⁷ Wird die Sucht, in Kunstwerken immer wieder nur sich selbst zu finden, als Komplement solchen Konkretismus begriffen, so erscheint sie als Unfähigkeit, die Dinge an sich zu verstehen; alle werden nur noch ‚für mich‘ erfahren, sofort affektiv besetzt und aus Zwecken in Mittel verkehrt. Während im gesellschaftlichen Dasein alles auf ‚realistische‘ Anpassung ans so und nicht anders Seiende hinausläuft, vermag das Individuum etwa Kunstwerke nur noch soweit wahrzunehmen, als es diese wiederum sich gleichmachen, für die eigenen Bedürfnisse zurechtstellen kann. Beides führt auf eine gemeinsame Wurzel in der beschädigten Ich-Autonomie zurück. Nach Adorno ist »das Korrelat dieses ‚Konkretismus‘ [...] der ‚Abstraktismus‘ [...]: nämlich im Bereich des

7 Adorno, Unveröffentlichtes Memorandum; im Auszug zit. bei Irma Kuhr, Schule und Jugend in einer ausgebombten Stadt, Darmstadt 1952, S. 30f.

Allgemeinen die Neigung zu Klischees, Starrheit, Verblasenheit, kurz die in unseren theoretischen Arbeiten wiederholt herausgestellte Unfähigkeit zur echten Erfahrung.«⁸ Manche Beobachtungen sprechen dafür, daß in den letzten 15 Jahren unter den Jugendlichen eine gewisse Akzentverschiebung vom konkretistischen auf den abstraktistischen Typus stattgefunden hat. In der Schule manifestiert der letztere sich in einer immer weiter um sich greifenden, von den Lehrern geförderten, von den Schülern nur zu willig angeeigneten, überspannten Diskussionsfreudigkeit; einer Tendenz, trotz mangelnden Kenntnissen und unausgebildeter Erfahrungsfähigkeit, alles und jedes souverän bereden zu wollen. Nicht weniger als die konkretistische Fixierung aufs, wirkliche oder künstlich dazu gemachte, je Eigene, ist auch der abstraktistische Verfügungsmechanismus – dessen pathogenes Extrem in gar nicht so seltenen Fällen regelrechter Logorrhoe vorliegt – Ausdruck gesellschaftlicher



Verhältnisse. Je mehr Unsicherheit und Unüberschaubarkeit in der vollends durchrationalisierten Gesellschaft objektiv anwachsen, desto stärker wird für die Subjekte der psychische Zwang, ihre wirkliche Ohnmacht durch den Schein subjektiver Orientiertheit, ein wenigstens verbales Verfügenkönnen zu kompensieren. Der gegenwärtige Wissenschaftsbetrieb ist von dieser Situation gänzlich determiniert: in Natur- und Sozialwissenschaften herrscht die praktische Anwendbarkeit als Usurpator, die Geisteswissenschaften, in ihrem Existenzrecht bedroht, flüchten unter die Schutzdächer der Religion oder ontologischer Philosophien. *Bewirken* kann der bloße Entschluß, es anders zu machen, kaum etwas, Bedingung möglicher Veränderungen ist allerdings, die gesellschaftlichen Motivationszusammenhänge auch einer Wissenschaft wie der Pädagogik zu erkennen.

Die Umwandlung des Ganzen mag verbaut sein – sie wäre bloßer Schein oder liefe auf Totalitarismus hinaus –; was bleibt, ist, ihm im Besonderen Widerstand zu leisten, es in einzelnen Sektoren mit heilenden Giftstoffen zu durchsetzen. Damit aber gewinnt gerade die Pädagogik eine neue Bedeutung. Im Gegensatz zur gesamtgesellschaftlichen Verfassung dürfte ihr, in der Psyche der Kinder, ein starkes, freilich auch unendlich zartes Potential gegeben sein, das formbar, gegen Eingriffe noch nicht völlig immunisiert ist. *Wie* und *wozu* heute zu erziehen wäre, könnte kaum irgendwo besser als an der Kunsterziehung dargetan werden.

V

Alphons Silbermann, einer der entschiedensten Verfechter der empirisch-positivistischen Richtung in der deutschen Soziologie, unternahm es mit einem kürzlich publizierten Aufsatz, die Kunsterziehung auf das hinzuweisen, »um was es geht, nämlich das, was ist, und nicht das, was sein soll«.⁹ Seine Analyse der gegenwärtigen Kunsterziehung gerät für einen, der programmatisch desinteressiert ist an dem, was sein soll, zu einer teilweise energischen Kritik daran, was jedenfalls nicht sein soll. Evident sind vor allem Silbermanns Ausführungen über das ideologisch verbrämte Verhältnis von Kunst und Technik, welches dem herrschenden Bewußtsein als abstrakte Gegensätzlichkeit sich darstellt: die Technisierung der modernen Welt, die in eine fortschreitende ‚Verödung der Seelen‘ münde, soll eines Ausgleichs durch die Kunst bedürfen, in der den Menschen ein letztes Reservat ‚schöpferischer Haltungen‘ aufbewahrt sei. Diesem Urpseudos der Kunstpädagogik heute begegnet der Posivist Silbermann mit fast aufklärerischen Argumenten; er besteht einerseits darauf, »daß Technik auch in der Kunst gegenwärtig sein«¹⁰ müsse und weigert sich auf der anderen Seite zu akzeptieren, Kunst und ‚schöpferische Haltung‘ – was immer das sein mag – seien schlicht identisch.

9 Alphons Silbermann, Zur Soziologie der Kunsterziehung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 16 (1964), S. 342.

10 Ebd.

Hinzuzufügen wäre dem nur, daß auch die Kunst als eine Art von Wiederherstellungstherapie weder sonderlich geeignet sein dürfte, noch dazu in der Welt ist. Allerdings will auch der Analytiker dessen, was ist, auf jegliches ‚Positive‘ denn doch nicht einfach verzichten. Das seine fällt kaum weniger ideologisch aus als das der Pädagogen. Kunst und Kunsterziehung erscheinen ihm, im Sinn der strukturell-funktionalen Theorie, als »Teil[e] des Sozialisierungsprozesses, des Enkulturationsvorganges«¹¹; dieser trete an die Menschen mit bestimmten Rollenerwartungen heran, welche besser erfüllen zu helfen, auch den Umgang mit Kunstwerken legitimiere: »über das ästhetische Empfinden« werde »eine soziale Anwesenheit, Gegenwärtigkeit und Teilnahme am Leben der Gesellschaft«¹² geschaffen. Deutlicher noch heißt es in einer anderen Arbeit Silbermanns über die vom Rundfunk verbreiteten »Gattungen« der ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Musik: »Sie sind [...] zeitgemäße Kulturwirkekreise, die [...] in ihrer Totalität zu dem erstrebenswerten soziokulturellen Ziel führen, im Hörer, der, während er hört, ein Einzelner ist, durch die verbindende Kraft der musikalischen Kultur eine Kollektivvorstellung zu erreichen.«¹³ Das ist das, was ist, nicht das, was sein soll. Kunst als Öl, das den universalen Anpassungsmechanismus glatter funktionieren macht: der Soziologe gibt dem Zustand seinen Segen. Indem Silbermann sich kritisch der Frage nach Wahrheit und Unwahrheit der Kunsterziehung zuwendet, scheint er die sonst auch von ihm willig anerkannten Grenzen wissenschaftlicher Arbeitsteilung einmal sprengen zu wollen; tatsächlich ist auch hier empirische Forschung sich selbst gerade gut genug, die gesellschaftlichen Brüche und Widersprüche, welche die Soziologie ins Bewußtsein zu heben hätte, durch den Rekurs auf ein »Soziales als solches«¹⁴ einzuebnen. Die Gedanken Silbermanns erinnern fatal an diejenigen der zeitgenössischen Ontologien, nur daß für die Sozialwissenschaft die Folgen handgreiflicher sind. Wenn Harmonie, Konsens als Tatbestände erschlichen werden, weil es doch gut wäre, ein Gemeinsames und Ordnung im Lande zu haben, dann ist damit der Sinn empirischer Forschung selber fragwürdig geworden, die in der Tat überall dort, wo sie einen Alleinvertretungsanspruch anmeldet, nur solche Sachverhalte entdeckt, welche sie zuvor als opportun dekretierte. – Soziologie dieses Genres hält »sich angesichts des Phänomens der Kunst von der kaum erfaßbaren Immanenz der Kunst, von ihrer immanenten Bedeutung fern«, nur dann kann die Kunstsoziologie das »Gesamtkonzept« der Silbermannschen Soziologie »im Auge [...] behalten: die lebenslängliche Anpassung von Jugendlichen und Erwachsenen an die soziale Wirklichkeit«.¹⁵ Wagt Kunstsoziologie dagegen, nach der Bedeutung der Kunst selber zu fragen, nach dem, was Kunstwerke zu solchen macht: sie der Gesellschaft als

11 Ebd., S. 347.

12 Ebd., S. 348.

13 Silbermann, Musik, Rundfunk und Hörer. Die soziologischen Aspekte der Musik am Rundfunk, Köln u. Opladen 1959, S. 176.

14 Silbermann, Zur Soziologie der Kunsterziehung, a.a.O. [Anm. 9], S. 348f.

15 Ebd., S. 343.

ein anderes gegenüberstellt, das gleichwohl eine »unauslöschliche Beziehung auf die Realität« behält, »die in der Verselbständigung von Kunst gegen das Reale als ihr polemisches Apriori enthalten ist« (11, 410), so wird sie auf eine Konzeption von Kunsterziehung geführt werden, die ziemlich genau das Gegenteil von Anpassung an eine Wirklichkeit ist, deren ‚Soziales‘ darin sich erschöpft, *factum brutum* zu sein.

VI

Kunstpädagogik hat sowenig wie Pädagogik überhaupt einen abstrakten, zu hypostasierenden Zweck; sie ist kein an sich Seiendes, kein zeitlos gültiger Wert, auf den hin erzogen werden könnte: unabhängig vom Gegenstand der Erziehung, dem sogenannten Bildungsstoff, und verselbständigt gegenüber der gesellschaftlichen Lage, in der die Erziehung stattfindet. Die Kunst ist der Pädagogik nicht Mittel für irgendwelche außerkünstlerischen, pädagogischen Zwecke; der einzige Zweck von Kunstpädagogik ist vielmehr, zum Verstehen von Kunst zu erziehen; in diesen Dienst haben die Mittel der Pädagogik zu treten. Wenn Erziehung heute gleichermaßen die Aufgabe hat, die jungen Menschen auf den Arbeitsprozeß vorzubereiten, ihnen die unumgängliche Integration in die hochindustrialisierte Gesellschaft möglichst zu erleichtern, als auch von dem Versuch nicht ablassen darf, zum Widerstand gegen den Integrationszwang der verwalteten Welt zu erziehen, dennoch autonome Charaktere zu bilden, dann muß die Funktion der Kunsterziehung sich wandeln. Am wenigsten dürfte diese als Übermittlung sogenannter Bildungsgüter begriffen werden. Was ihre Verwandlung in Bildungs- und Kulturgüter den Kunstwerken seit dem 19. Jahrhundert angetan hat, macht die restlose Neutralisierung der Sphäre des Überbaus deutlich, ihre Verkehrung zur Ideologie, die – den Stachel der Provokation, was gesellschaftlich sie legitimierte, ihnen ausbrechend – objektiv sie zur Rechtfertigung des jeweiligen *status quo* verhält. Dem entspricht, daß seit dem Verschwinden des Bildungsbürgertums der Besitz von Bildung, die anderes als Fachwissen wäre, von der Gesellschaft nicht länger honoriert wird; selbst in den mikroskopisch kleinen Sektoren, in denen heute mit Kulturgütern noch von Berufs wegen umgegangen wird, also bei Künstlern, Gelehrten, auch Lehrern, wird deren Erwerb zunehmend schwieriger, wie etwa Horkheimers Bemerkung drastisch dartut, daß die modernen Wohnungen die Aufstellung umfangreicher Bibliotheken nicht mehr erlauben. Für den überwiegenden Teil der Bevölkerung ist die Beschäftigung mit der Kunst eine Art Allotria geworden und gilt auch dafür; allenfalls in Heiratsannoncen scheint man sich gelegentlich noch einen chancenfördernden Eindruck von ihr zu versprechen. Ist aber von der Seite der Gesellschaft her ein unmittelbarer Sinngehalt von Kunst nicht mehr anzugeben, so kann auch die Pädagogik diesen nicht sekundär wieder beschaffen. Was sie unter den Affichen Bildungsauftrag, Besinnung auf Werte, Erziehungsleitbilder anbietet, ist ideologisch im doppelten Sinn: sowohl der Gesellschaft ganz äußerlich, die die Realisierung des darunter Befäßen verwehrt, als auch an die auf

bloße Mittel heruntergebrachten Kunstwerke *nur* herangetragen und angepappt. Die vielzitierte ‚ganzheitliche Entwicklung‘ der Schüler etwa, in deren Dienst Kunsterziehung stehen soll, wird von der gesellschaftlichen Wirklichkeit weder gefordert noch auch nur zugelassen; zuletzt vermöchte Kunstpädagogik sie herbeizuzaubern, deren Objekte, die Kunstwerke, von den mit ihnen Befähten im Gegenteil die denkbar stärkste Spezialisierung fordern. Wird das vergessen, so kommt es zu Programmen wie dem folgenden von Wilhelm Poethen: »Die Aneignung der Welt durch Lektüre [...] setzt ein Verstehen im Sinne der Werterlebnisfähigkeit voraus, weil erst dann die Lektüre Lebensergänzung und Lebensversprechen wird und damit zur Ausweitung des Ich und zur Erhöhung des Daseinsgefühls führt. [...] Die berechnete Forderung, daß der Deutschunterricht Lebensunterricht sein müsse, will also, daß der Schüler in der Dichtung der Vergangenheit und Gegenwart die Grundkräfte und Grundformen des vielgestaltigen Lebens erkennt, die für sein eigenes Leben maßgebend sind und ihm die ihm gemäße Entwicklung ermöglichen. [...] Wir sehen also: das letzte und eigentliche Anliegen des Lektüre- wie des Aufsatzunterrichts ist auf ein Ganzes gerichtet, auf ein Gestaltganzes, auf eine Einheit [...].«¹⁶ Die Konzeption der ‚ganzheitlichen Erziehung‘ ist restaurativ, im schlechten Sinn romantisch: ein verlogener Abklatsch des Goethe-Humboldtschen Ideals der allseitig ausgebildeten, Fernstes wie Nächstes umfassenden Persönlichkeit. Während um 1800, in Deutschland die Zeit des aufstrebenden Bürgertums, noch einen Augenblick lang mit Recht dieses Bildungsideal, das schon damals das Recht *einer* Klasse war, als stellvertretend für die Menschheit sich verstehen durfte, ist unterdessen die Einsicht Max Webers unabweisbar geworden, daß die als »Stilisierung‘ des Lebens«¹⁷ sich gerierende Kultur mitsamt ihrem Träger, der »kultivierten Persönlichkeit[,] das durch die Struktur der Herrschaft« – nämlich der traditionellen – »und die sozialen Bedingungen der Zugehörigkeit zur Herrschicht geprägte Bildungsideal« ist; der »in alle intimsten Kulturfragen eingehende Kampf des ‚Fachmenschen‘-Typus gegen das alte ‚Kulturmenschentum‘«¹⁸ hat solchen Bildungsbegriff umgewälzt. Seitdem Bildung nicht mehr das Privileg einiger weniger, von gesellschaftlich produktiver Arbeit Dispensierter ist, also spätestens seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht, ist dem geschichtlichen Stand der Produktivkräfte angemessen einzig Fachbildung, welche der modernen Form der Gesellschaft, wie Weber sie als den Typus der bürokratischen Herrschaft analysiert hat, die notwendigen Experten zur Verfügung stellt. »Wenn wir auf allen Gebieten das Verlangen nach der Einführung von geregelten Bildungsgängen und Fachprüfungen laut werden hören, so ist selbstverständlich nicht ein plötzlich erwachender ‚Bildungsdrang‘, sondern

16 Poethen, Verstehen und Gestalten im Deutschunterricht der Oberstufe, in: Wirkendes Wort, a.a.O. [Anm. 5], S. 93f.

17 Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, 4. Aufl., Tübingen 1956, S. 537.

18 Ebd., S. 586. – Vgl. für den Zusammenhang auch den sehr instruktiven Aufsatz von Ursula Jaerisch, Bildungssoziologische Ansätze bei Max Weber, in: Max Weber und die Soziologie heute. Verhandlungen des 15. deutschen Soziologentages, Tübingen 1965, S. 279ff.

das Streben nach Beschränkung des Angebotes für die Stellungen und deren Monopolisierung zugunsten der Besitzer von Bildungspatenten der Grund.«¹⁹ Nicht Rückgängigmachen der Rationalisierung vermöchte dem zu steuern, allenfalls ein Durchbrechen der Irrationalitäten dieser Rationalisierung. Die Stellung des Bewußtseins zur Objektivität scheint sich zunehmend zu polarisieren. In weiten Bereichen der Gesellschaft, und zwar in den entscheidenden, wird der Begriff des Fachmenschen bereits ins Normative gekehrt; demgegenüber bliebe an den Nerv der Weberschen Soziologie zu erinnern, welche die Entwicklung zwar als unumkehrbar erkannte, aber sie darum doch nicht glorifizierte, vielmehr nicht abließ von dem Versuch, ihre immanenten dehumanisierenden Tendenzen kritisch zu bewältigen.²⁰ Verschleiern des Absehung andererseits – wie die ganzheitliche Erziehung heute es darstellt – von der in allen Sphären inzwischen ins Unabsehbare fortgeschrittenen Arbeitsteilung kann den Menschen ebensowenig zur Emanzipation von Herrschaft verhelfen, es fördert die an keinem Ort der Erde mehr zu übersehende Tendenz der rationalisierten und bürokratisierten Gesellschaft, erneut in universelle Hörigkeit zurückzuschlagen. Dem hätte die Pädagogik ins Auge zu blicken, anstatt sich und die Schüler blind zu machen. Allein wer die Spezialisierung ganz sich zueignet, nicht ihr ohnmächtig widerspricht, dem mag durch sie hindurch auch ein anderes als nur Fachliches aufgehen. Vorab Kunsterziehung könnte dazu wohl taugen. Gerade in der Erfahrung von Gebilden des absoluten Geistes vermöchten die Schüler eines das Bestehende Transzendierenden noch innezuwerden, wenn darunter nur nicht länger ein weltanschaulicher Gehalt, keine Erhöhung des Daseinsgefühls, keine Werterlebnisfähigkeit, nicht Lebensergänzung und Lebensversprechen verstanden würden. Was an Kunstwerken einzig sich lernen ließe, ist die Erfahrung ihrer selbst als eines Widerparts zur Übermacht des schlechten Realen, die Erfahrung von möglicher subjektiver Freiheit inmitten objektiver Unfreiheit. In den Werken selber, zumal in den traditionellen, muß die Schicht des Weltan-

19 Weber, a.a.O. [Anm. 17], S. 585.

20 In der Diskussion des Vortrags wies Adorno darauf hin, daß das geschichtliche Anwachsen der Spezialisierung inzwischen einen Punkt erreicht habe, an dem der wirkliche Fachmann eingeholt und fast schon wieder zur Utopie wurde. Überhaupt sei der Begriff des Spezialisten ambivalent: bezeichnet er einmal den Menschen, der im Ernst von einer Sache etwas versteht, so doch daneben auch denjenigen, der, wie der Kulturhistoriker Tesman aus »Hedda Gabler«, im eigenen Fach verkümmert und auch dort steril bleibt; Spezialisierung heute wäre in einem Maße intrikat geworden, daß sie beinahe zwangsläufig zur *déformation professionnelle* führe. – Aus der Beobachtung ergibt sich die Notwendigkeit, das Verhältnis von Theorie und Praxis heute erneut zu reflektieren. Hier mag der Hinweis genügen, daß unter den Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft die gesellschaftliche Relevanz der Pädagogik eher stärker als zuvor erscheint, stellt sie doch eine der ganz wenigen Nahtstellen dar, an denen Theorie und Praxis noch eng beieinanderliegen; um so stärker jedoch wird dadurch auch die Versuchung für die Pädagogik, sich an abstrakte Werthierarchien anzuhängen, die ontologisch oder anders ungeschichtlich begründet sein sollen. Wenn heutzutage Handeln gewiß nicht mehr unmittelbar aus der Erkenntnis des objektiven hervorgeht, dann ist diese ebenso gewiß die einzige Gestalt der Theorie, von der allenfalls ein Weg zu *richtigem* Handeln führen könnte.

schaulichen durchstoßen werden, die etwa die Dramen des deutschen Klassizismus als bloße Sentenzensammlungen erscheinen läßt. Es geht nicht »darum, die Einheit von Inhalt und Form als die volle und echte Aussage des Dichters sinnfällig zu machen«,²¹ sondern das Verhältnis von Form und Inhalt – sei es das der Harmonie, sei es das der Spannung oder des Bruches – gesellschaftlich abzuleiten; die Sinnlosigkeit, die bis in die Faktur zumal moderner Dichtung hinein sich verlängert, als Index des realen historischen Zustands zu erweisen. Um solche Entzifferung der Kunst als eines »Mediums der bewußtlosen Geschichtsschreibung der Gesellschaft«²² hat Kunstpädagogik sich zu bemühen: nicht in weltanschaulichen Kategorien, sondern in der künstlerisch-technischen Fachsprache. Erst vom entschiedenen sich Hingeben an die Immanenz der Kunst, von der erhöhten Aufmerksamkeit auf das Spezifische der ästhetischen Sachverhalte ließe dann vielleicht auch die Affizierung der Schüler selber sich erwarten. Allerdings resultierte die nicht in einem ‚Hineinwachsen in die Ordnung des Seins‘, eher schon in jenem Verhalten, dem die Verse Günter Eichs gelten: »Tut das Unnütze, singt die Lieder, die man aus eurem Mund nicht erwartet! / Seid unbequem, seid Sand, nicht das Öl im Getriebe der Welt!«

21 Poethen, Verstehen und Gestalten im Deutschunterricht der Oberstufe, in: Wirkendes Wort, a.a.O. [Anm. 5], S. 93.

22 Institut für Sozialforschung, Soziologische Exkurse. Nach Vorträgen und Diskussionen, Frankfurt a.M. 1956, S. 93.